



レポートライティングにおける「問いを立てること」の支援方法の検討

著者	縣 拓充, 玉田 優花子, 木村 真理子, 相原 貴次
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	5
ページ	121-134
発行年	2019-03
URL	http://hdl.handle.net/10097/00125318

【研究ノート】

レポートライティングにおける 「問いを立てること」の支援方法の検討

縣 拓充^{1)*}, 玉田優花子²⁾, 木村真理子²⁾, 相原貴次²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

2) 東北大学大学院文学研究科

本稿では、レポート執筆における「問いを立てる」あるいは「問いを定式化する」段階に焦点を当て、1) 学生たちがその過程でどのような難しさを抱えているのかを明らかにすること、2) ピアチュータリング場面における、それぞれの躓きに対応したサポートのためのガイドラインを構築すること、を目的とした2つの研究を行った。研究1では、2018年前期に東北大学のSLAを利用した30件の相談内容の分析から、学生たちが問いを立てる段階に大きな困難を経験していることを確認するとともに、4種の多く見られた躓きの内容を特定した。研究2では、レポートライティングの支援に関わる文献のうち、問題設定に言及した記述を参照しながら、問いを立てることの支援のガイドラインを5つのフェイズにまとめた。レポートの問いの立て方に関しては、多くの学生が難しさを抱えている一方で、その具体的な支援の方法が確立しているとは言い難い現状が指摘される。本研究の知見が、その一助となることが期待される。

1. 問題と目的

1.1 はじめに

本稿では、大学生のアカデミック・レポートのライティングの中でも、特に論証型レポートの「問いを立てる」あるいは「問いを定式化する」段階の支援の方法を検討する。特に、東北大学の学習支援センター（SLAサポート）における窓口対応のように、1対1で学生のレポート作成をチュータリングする場面を想定し、学生の躓きの各段階に応じて、状況を打開できるような支援方法のガイドラインの構築を目指す。

1.2 ライティング支援の必要性

レポートライティングは、大学の様々な授業科目において課題として提示され、かつ、その作成・執筆の過程で要求されるスキルは、あらゆる領域の研究活動を展開する上での基盤となるものである。それにもかかわらず、レポートの作成において躓きを経験したり、あるいは必ずしも本人が自覚的でなくても、そこに困難を抱えている学生は多い（鈴木・杉谷 2009: 1-6）。

そのため、ライティングに関わる支援の必要性は、従来より広く指摘されており、レポートライティングの入門書・指南書的な文献も多く刊行されている。ま

た同様の理由から、国内外の多くの大学で、ライティングを支援する相談窓口が開設されている（e.g., 佐渡島・太田, 2013）。

それでは、なぜ大学生にとってレポートライティングは難しいのであろうか。多くの学生がレポートライティングに困難を抱える主たる要因の一つとして、レポートの「型」や「ルール」に関わる知識の不在が挙げられる。大学で課されるレポートのうち、「報告型」と呼ばれるものは、与えられた問題を調べて報告したり、自分なりの感想や気づきをただまとめればよく、あまり問題にはなりにくい。他方で、「論証型」あるいは「主張型」と呼ばれるタイプのレポートには、学校教育の中で馴染みのある作文や感想文とは明確に異なる、特定の型やルールが存在する。すなわち、このようなレポートの中では、「序論－本論－結論」という構成の中で、まず「問い」を設定し、その問いについて「論証」し、それに基づいて最後に結論や「主張」を述べる、という一連の流れを持たせる必要がある（菅谷 2018: 16-17; 戸田山 2002: 36-41）。しかし、多くの学生はこのような型やルールを認識する機会を持たなかったり、あるいはたとえ最低限の知識を持っていたとしても、その要求を満たすようなレポートはすぐ

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学マルチメディア教育研究棟1F SLAサポート室 agata@tohoku.ac.jp

に書き上げられるものではない(鈴木 2009: 16-20)。

また、根拠を挙げながらの論証が求められるという側面も、多くの学生が躓くポイントである。論証型のレポートにおいては、好きに自分の主張を行うだけでは根拠や説得力がないとみなされるため、それぞれの主張を支持・補強するデータを示したり、他者の論述を適切なルールの下で引用したりし、根拠に基づいた形で主張を展開する必要がある。これらは多くの学生にとっては、大学のレポートの中で初めて要請されるものであるがゆえに、高いハードルとなることも多い(鈴木 2009: 16-20)。

1.3 問いを立てることの重要性と難しさ

これらレポートの型や形式、あるいは論証性に関しては、ライティングに関わる入門書・指南書でも多くのページが割かれ、授業などの中でも比較的取り上げられやすい側面である。他方で、多くの学生が同様に課題として抱えやすい部分であるにも関わらず、「問いを立てる」という段階に焦点を当てられることは多くない(鈴木・杉谷 2012: 154-155)。

先に述べたように、論証型のレポートにおいては、レポートの冒頭で、論述する問いや問題を設定し、結論部分でそれに対する答えあるいは主張を提示する必要がある。このうち、レポート全体で論述し、答えを出すことになる問題を自ら発見し、漠然としたテーマから問いの形に絞り込み、最終的な主張に沿って相応しい形に整えていくプロセスが、「問いを立てる」段階だと言える。

このような過程は、問題解決の過程における「問題発見」と強く関連していると言えるだろう。一般的に、創造的な活動において、問題発見の段階は、最終的な成果やパフォーマンスを強く予測するとされる(Getzels & Csikszentmihalyi 1976)。レポートの作成も一つの創造行為と捉えれば、この過程はレポートの最終的な評価にも強く関連する、極めて重要なプロセスと言えよう。

レポートにおける「問いを立てる」段階の理解と支援に焦点を当てた数少ない研究知見として、青山学院大学の認知科学者である鈴木グループによるものが挙げられる。例えば杉谷ら(2009: 89-91)は、問題を

立てる際の難しさとして、1) 新たな問題やより独創的な問題を発見するために、常識的なものの見方や先行研究の主張などを批判し、「相対化」すること、2) 漠然とした問題関心から問いを絞り込み、「明確化」していくこと、3) その問題が論じるに値する問題であることを他者に納得させられるように、「普遍化」していくこと、の3点を挙げている。

また鈴木・杉谷(2012)は、レポートにおける「問いを立てる」プロセスについて、問題発見の理論に基づいて、「気づき」「洗練」「定式化」の3つに整理している。「気づき」は、関連する文献や資料などを読む中で、興味を引く手がかりやトピックを見つけるという段階を指す。ただし、この段階では、まだ直観的な気づきのレベルにとどまっており、直接レポートの問題設定に結びつくものではないという。続く「洗練」の段階は、生み出された気づきを関連づけたり取捨選択したりしながら、レポートの中で取り上げる問題の表象を作り上げていくことを指す。そして最後の「定式化」の段階で、レポートに適した形に整えられる。

すなわち、問いを立てるためには、まず与えられた課題の要件に沿って、常識や先行研究に対して自分なりの新しい視点や気づきを得る必要がある。その上で、その視点や気づきを洗練させ、最終的な主張に対応したものになるよう明確化していく必要がある。さらに、これらは短時間のうちに単線的に進められるものではなく、時間をかけて行きつ戻りつしながら複雑に展開するものであり、かつ、それぞれのステップを自ら評価・判断する基準も明確ではないことから、特に新生児にとっては難易度の高い活動だと考えられる。

本研究では、このような知見を踏まえながら、1対1のチュータリング場面で利用できるような問いの立て方の支援の方法について、検討を行う。

1.4 SLAサポート

本研究では、ライティングのサポートを行う具体的な場面として、東北大学の学生支援センターにおけるSLA(Student Learning Adviser)のサポート窓口を想定する。SLAとは東北大学独自の学習支援スタッフであり、学部3年生から博士課程までの先輩学生が「ピア」として、キャンパス内に設置された窓口において、

主に学部1・2年生に対して学習上の相談対応を行っている（詳しくは、<http://sla.cls.ihe.tohoku.ac.jp/>）。

SLAはもともと、物理・数学・化学など、全学教育の理系科目の対応を中心に2010年度にスタートしたが、ライティングの相談窓口も2014年度に開設された（東北大学高度教養教育・学生支援機構、2015: 17）。2018年度は第2～第4著者がライティング担当のSLAとして、週に1日ずつ、窓口で学生対応を行った。

特にSLAサポートのようなチュータリング場面で、支援においては、授業等における支援に比べ、下記に示すような難しい特徴がある。

第一に、学生に残された執筆時間の問題が挙げられる。学生がライティングに関わる相談に訪れるのは、学習者が躓きや困難を感じたタイミングであるため、例えばレポートの提出締め切りが数日後に迫っているようなタイミングであることも珍しくない。その場合、例えば「気づき」のプロセスに関わるアドバイスをを行ったとしても、期日までに書き上げられないことも予想される。したがって、ピアチュータリングの場面では、学生それぞれの躓きを同定するとともに、学生がレポートに費やすことのできる時間や期間にも配慮して支援を行う必要がある。

第二に、多様な授業のレポート課題に対応する必要があるという部分も、チュータリング場面の難しさだと言える。チューターはまず、自らの専門とは異なるものを含む、様々な領域のレポートの相談に対応しなければならない。もちろん、基本的なレポートの型やルールは領域を問わず共通したフォーマットがあるが、例えば、設定する問いや論証性の作法や厳密さ、あるいは評価基準や妥当性境界などは、領域ごとにいくらか差異があるだろう。また、レポートの課題要件を読んでも、それが論証型なのか報告型なのか読み取りづらいものや、その中間に位置すると解釈されるようなケースはしばしば見られる。したがってチュータリング場面では、問いの設定の方法や手順を一から説明するだけでは不十分で、レポート課題の特性や領域にも応じ、その都度、柔軟に対応することが求められる。

そこで本研究では、レポートの問いを立てることに、学生が具体的にどのような段階でどのような困難を抱えているのかを明らかにするとともに、ピア

チュータリングの場面で、多様な授業課題や学生の状況に対応し、どのようにサポートできるかを検討する。

なお、当然ながら専門領域や学習者のレベルによって、そのサポートの仕方は当然いくらか異なってくる。本研究では、学習支援センターの窓口の中心的な利用者として想定している学部1・2年生を主な対象とし、また専門性の高い卒業論文ではなく、一般教養のレベルの科目によって課されるレポートに焦点を当てる。

1.5 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、大学1・2年生のレポート執筆における「問いを立てる」フェイズに着目し、1) 学習支援センターにライティング相談に訪れた利用者の分析から、学生たちが問いを立てる上でどのような難しさを抱えているのかを明らかにするとともに（研究1）、2) その支援の方法についてさまざまな文献も参照しながら整理し、サポートのためのガイドラインを作成すること（研究2）、の2点を目的とする。

2. 研究1：問いを立てることに関わる学生の躓きの分析

2.1 目的

研究1では、SLAのライティング相談を利用した学生の傾向の分析から、問いを立てることに、学生たちはどのような難しさを抱えているか、そして、問いを立てる一連のプロセスの中でも、どの段階でどのような困難を抱えているのかを明らかにする。

2.2 方法

2.2.1 分析の手続き

2018年前期のSLA利用者の相談内容を分析した。分析は2つの観点で行った。第1は、「問いを立てる」部分の相談が含まれている対応を特定する分析であり、第2は、それに該当する対応の中で、「問いを立てる」ことのどこで躓きがあったのか、そのバリエーションを特定するという分析である。

いずれの分析も、基本的には対応ごとに記録しているカルテを参照して行った。カルテには、利用者の所属や当該レポートが課された授業名の他、どのような内容の相談で、SLAはその学生にどのような課題を

表1. SLAにおける問いの生成・定式化に関わる対応一覧

id	学部	学年	相談科目	問いの生成・定式化に関わる相談内容
1	法	1	全学・自然科学系	課題で求められていることが分からない／引用ばかりになってしまう
11	文	1	文学部専門	設定した問いがレポートの課題に適っていない気がする
13	文	1	文学部専門	問いが設定されていない
14	文	1	文学部専門	引用ばかりになってしまう
16	文	1	全学・人文系	引用ばかりで自分の主張がない／設定した問いが課題に相応しいか自信がない
17	工	1	全学・社会科学系	自分の主張を思いつかず、引用と同じになってしまう
18	経済	1	全学・人文系	問いが設定されていない／論旨がズレていく／問いがどのようなものか分からない
21	文	1	全学・人文系	課題で求められていることが分からない／問いにあたるものがない
23	文	1	全学・社会科学系	テーマの候補はあるものの、問いとして絞れない／問いの立て方が分からない
24	工	2	全学・社会科学系	問いが設定されていない／「問い－論証－答え」という、論証型レポートの構造を理解していない
25	文	1	全学・社会科学系	主張に沿った問いが設定されていない
30	農	2	全学・社会科学系	主張に沿った問いが設定されていない／最終的な主張はあるものの、どのような問いと構成にしたらいかが分からない

見立て、どのような対応の方針を当て、具体的にどのようなサポートを行ったのか、などが詳しく記録されている。そのため、各ケースの対応内容に関しては、基本的にはカルテから読み取りを行った。ただし一部に関しては対応したSLAの記憶から情報を補足した。

2.2.2 データ

2018年度前期は、計30件の対応があった。このうち、5件は留学生による日本語チェックの依頼、2件はレポートではなく願書などの添削依頼であったため、これらを除いた23件を分析の対象とした。

これら23件の対応の利用者の学年は、1年生が17件(74%)、2年生が4件(17%)、3年生が2件(9%)であった。当該のレポートの授業科目としては、全学教育科目(教養科目)が17件(74%)、専門科目が6件(26%)という内訳であった。

なお対応の平均時間は40分(SD=14.4)であった。

2.3 結果と考察

2.3.1 「問いを立てること」を含む相談割合

分析対象とした対応23件のうち、利用者自身が問いの設定の段階に難しさを感じ、この部分について質問

に来たのは8件だった。

このほか、「レポート全体を読んでほしい」あるいは「書き方がこれでいいのかチェックしてほしい」など、具体的な質問を設定せずに相談に来たケースの中で、実質的に問いの生成や整理が対応の中心となったものが4件あった。両者を合わせると計12件であり、半数を超える相談内容に、「問いの設定の問題」が含まれていたと言える。

なお、問いの設定の他に相談が多かったものとしては、「引用の仕方・形式」11件(49%)、「レポートの構成・アウトライン」10件(43%)、「文章表現」5件(22%)であった。これらの結果を踏まえると、問いの設定は、レポート執筆の一連の過程の中でも、1・2年生が最も難しさを抱える段階の一つだということが示唆される。

2.3.2 「問いを立てること」に関わる学生の躓き

2.3.1で抽出された「問いの設定」の対応が含まれていた12件について、それぞれ具体的にどのような内容の相談、あるいは対応であったかを表1に示す。

このうち、複数名に見られた躓きの内容として、下記4つが抽出された。

(A) レポートの「問い」そのものに関わる知識・理解が不足している（該当ケース：id13, 18, 21, 24）

このカテゴリに該当するのは、そもそもレポートに「問い」が必要であることが分かっていない、あるいは、「問い」の必要性は認知できているものの、それがどのような形をとったもので、レポートの中でどのように位置づけられるべきものなのか、イメージを持つことができていないケースである。後者の学生の中には、本人は「問い」と捉えているものの、アカデミックライティングの観点からは「問い」とは呼べないようなものも含まれる。

このような学生に対しては、論証型レポートの構成や「問い」の位置づけについて解説するとともに、「問いとは何か」ということを上手く整理して伝える必要がある。

(B) すべてが引用になってしまい、自分の意見や主張が思いつかない（該当ケース：id1, 14, 16, 17）

このカテゴリに該当するのは、自分なりの問いを設定する必要性は認識しているものの、授業で紹介された知見や、自ら文献を調べて知った内容の引用ばかりになってしまい、自分なりの「問い」が生み出せない、というケースである。これは鈴木・杉谷（2012）の3つのプロセスで言えば、「気づき」の段階で困難を抱えている学生だと言える。中には何冊も文献を当たった意欲の高い学生も含まれていたが、その学生は賛同や納得のできる箇所は見つかったものの、自分の意見を生成することができなかったという。

このような学生には、自分なりの問いや意見を形づくるための本の読み方や、文献資料から得た視点を、自らの問いの構築に活かしていくための方法を教える必要があると考えられる。

(C) 主張や結論に対応した問いになっていない／一つの問いに絞ることができない（該当ケース：id18, 23, 25, 30）

このカテゴリは、自分なりに問いを立て、結論まで執筆しているものの、冒頭に設定した問いが、最終的な答えに沿ったものになっていないものを指す。この中には、単純に問いと答えがズレているレポートの他、最初に設定した問いの守備範囲が広すぎるために、全体を通してそれらに回答しきれていないというもの、

あるいは、議論される問いや内容がレポートの中で移り変わっていくというものが含まれる。鈴木・杉谷（2012）の知見に基づけば、問いの「洗練」「定式化」の段階で躓きを経験している学生と言えよう。

このような学生のサポートとしては、「問い」を設定し直したり、再定義したりすることが有効になる場合もあれば、レポート全体の構成やアウトラインを整理していくことが必要になることもあると考えられる。

(D) 課題で要求されていることが読み取れない（該当ケース：id1, 11, 16, 21）

このカテゴリは、厳密には「問いの生成」に関わるものではないが、複数名がこのような相談に訪れたことから、少なくない数の学生が「レポートの課題で要求されていることの読み取り」に苦勞していることが示唆される。その原因としては、一つに教員側の問題が挙げられる。すなわち、レポートの中で何が要求されておりどのようなことを書くべきなのか、あるいは、どのような観点から評価を行なうのが課題要件から推測しづらく、問題設定に関して学生を不必要に戸惑わせるようなケースである（e.g., id21）。ただし、他方で学生側の要因として、レポート課題文に慣れていないということとともに、レポートの型をしっかりと認識できていないという問題も指摘される。

このような学生への対応に際しては、まず「レポートとは」ということを説明した上で、課題文と一緒に解釈するという対応が必要となると考えられる。その意味では、(A) のカテゴリとも関連したものと言えよう。

2.3.3 研究1のまとめ

研究1では、SLAのライティング支援を利用した学生の分析から、学生がレポートの「問い」を設定することに、どの程度、そしてどのような部分に難しさを抱えているかを抽出することを試みた。

その結果、「問いの生成」の段階は、学生がレポート作成の過程で最も困難を抱えやすい部分のひとつである事が確認できたとともに、問いを立てる過程の中でも、学生の躓きにはいくつかのフェイズがあることが確認できた。これらの結果から、ピアチュータリングによる対応の際には、それら学生の躓きの段階に応じた支援を提供することの必要性が示唆された。

3. 研究2：問いの生成の支援

3.1 目的

研究2では、研究1で抽出した、レポートの問いを立てる上で学生が躓きやすい段階を考慮に入れながら、問いの生成や定式化をどのように支援できるかを検討する。その際、特にピアチュータリングの場面に活かすことを想定し、対応のガイドラインとして整理する。

3.2 方法

問いの支援のためのアプローチを考えるために、下記4つのステップを踏んだ。

- 1) はじめに、学習支援センターが所蔵、もしくは、センターの教員個人が所持していた全ての文献に、東北大学の図書館が所蔵するレポートライティングに関わる文献を加えた、計約30冊を著者間で参照した。このうち、「問いの設定」や「問いの定式化」、あるいは（レポートにおける）「問題発見」に関わる話題が一部でも含まれている文献約15冊をピックアップした。
- 2) これらの15冊の文献を著者間で分担し、それぞれ「問いの立て方」に関して、どのようなことが主張・提案されているかをまとめた。その際は、その箇所 の要旨を作成するとともに、ガイドラインにそのまま利用できると思われる記述は、文章をそのまま抜粋した。
- 3) 2) でまとめた内容について全員で共有・議論した上で、そこで提案されていた支援方法について、問いの設定のプロセスを意識しながら分類した。分類について一通りまとめた後は、研究1で見られた各段階の躓きを想定し、どのような支援が提案できるかという観点から、適宜チェックや追加検討を行った。
- 4) 3) の議論・整理を受けて、抽出した段階ごとに、支援のガイドラインをPowerPointファイルでまとめた。

次節では、これらのプロセスによって整理されたガイドラインの大枠を示す。なお、ガイドラインを作成する上で特に参考にした文献については、次節の文中の引用の中で示す。

表2. 問いを立てる段階

phase 1：問いとは何か
phase 2：問いを立てる準備
2-1) 文献を読んで必要な情報を得ること
2-2) 自分の意見を持つための本の読み方
phase 3：問いを生成する
3-1) 拡散的思考と収束的思考の利用
3-2) ビリヤード法
phase 4：問いを評価する
phase 5：問いを整える
5-1) はっきりとしていない問いをしばり込む
5-2) 自分の主張したいことから逆算する

3.3 結果と考察

分類の結果、支援の大枠は、表2に示すphase 1-5の5つの段階に整理された。なおこのphase 1-5は、問いの生成のプロセスとしてもまとめており、より低次の段階で躓いている学生がいれば、その支援を優先して行うことを想定している。

次項からは、それぞれの段階ごとの支援のあり方について説明する。

3.3.1 phase 1：問いとは何か

論述型のレポートが、「序論（問い）」「本論（論証）」「結論（答え）」の3つによって構成されるものだということを伝えても、「問い」がどのようなものかイメージできない学生は少なくない。あるいは、学生は問いのつもりで書いていても、教員の目線では問いとして不十分、あるいは適切でないような場合は多くある。そのような学生には、まず「問いとは何か」ということをより具体的に説明する必要がある。そこで、問いの生成の支援の前に位置する最初の段階として、「問いとは何か」ということの伝え方についてまとめた。

レポートにおける問いとは、第一に、「疑問文」の形をしたもので、特に、「端的に書かれた一文」である必要がある（石黒 2012: 22・河野 2012:45）。したがって、疑問文の形をしていないものや、あまりに漠然としており答えることができないものは、「問い」としては相応しくない。

例えば、学生自身は「問い」として設定しているつもりが、問いにはなっていない典型例として、戸田山（2002: 58-59）は「…とは何か」という表現を挙げて

いる。この「…」に大雑把な言葉が入ると、哲学的な印象も与える「問いらしきもの」になる。しかし、それでは研究の問いとしては広いものになりすぎ、一つのレポートで簡単に答えられるものではなくなってしまふ。あるいは、伊丹（2001: 117-121）は、「…について」という表現を同様によくある望ましくない問いの例として挙げている。

串本（2018: 8-9）は、問いを立てる場としての「テーマ」と、そこからより焦点化した「問いそのもの」とを区別している。この区別を用いると、上記の例はいずれもテーマを設定しているにすぎないと言え、問いにするにはもう一段明確化することが求められると言えよう。これらを踏まえても、「端的な一文」で書かれた「疑問文」という表現は、「問いとは何か」ということの伝え方として有効だと考えられる。

第二に、その問いは、「レポート全体を通じて議論」されるもので、かつ「最終的に答えが提示されるもの」という観点も重要だと言える。それゆえ「疑問文」は、レポートの最後に提示される「答え」（主張）に対応するものでなければならない。例えば、冒頭に設定された疑問に対しては、レポートの前半部で答えが出され、後半部はその答えを受けた別の疑問にスライドするようなレポートはしばしば見られるが（e.g., id18）、このような構造のレポートも、アカデミックライティングにおいては相応しくない。あくまで、レポート全体を通じた「問い」と「答え」が設定される必要がある。

第三に、このような特質を持つがゆえに、問いの修辞上のニュアンスに関しては、レポートの結論部分に書かれる、一番伝えたい主張や内容から逆算し、「それがどのような疑問に対する答えか」という観点から遡って修正することも、一つの有効なアプローチとして伝えておく価値があると言える（佐渡島ら 2015: 6-9）。

もちろんレポートにおける問いは本文の執筆前に一定程度絞り込み、トピックを焦点化しておく必要がある。しかし書き進めるうちに、レポート全体を通して主張したいことが整理されたり、明確化したりすることは頻繁に起こることだと言える。このような場合は、最終的な主張に沿った形で問いの表現を調整してよい

という点も、中学・高校までの作文や感想文の中で、頭から文章を書いていくことに馴染んだ多くの学生が持っていない視点であると考えられる。なお仮説検証型の研究など、このような手続きを利用すべきでない場合もあるが、一般教養の多くの授業で課される論述型レポートにおいては、有効であると言えよう。

以上のように、「端的に書かれた一文で表される疑問文」、「レポート全体を通して答えられるもの」、「答えや主張に対応させて調整しても良い」という3つの観点を、レポートにおける「問いとは何か」ということに対応する、具体的な説明の仕方として設定できるだろう。

3.3.2 phase 2：問いを立てる準備

続く段階から、「問いを生み出せない」という課題を抱えた学生に対する支援の方法に入る。phase 2は、自分の意見を持ったり問いを生み出したりする前に行うべき、「情報のインプット」に関わる支援であり、鈴木・杉谷（2012）の3つのプロセスでいう、「気づき」に対応したものである。

2-1) 文献を読んで必要な情報を得ること 戸田山（2002: 55-58）は、問いを生み出す上では、当該領域に関わるある程度の知識が必要になることを指摘している。しかし、少なくない割合の学生は、講義の中で聞いたことに加え、自分が既に持っている知識や経験のみをソースに、問いのアイデアを出そうとする。それゆえに、特にあまり詳しくない領域の課題の場合は、自分の知識・経験が使えず、講義で扱われた情報のみから問いを搾り出すことになり、必然的に問いが思い浮かばないという状況に陥りやすい。他にも、そのテーマに関わる自分なりの問いを生み出すためには、そのテーマに関連した知識を得ることが最低限必要だという主張は多く見られる（慶應義塾大学教養研究センター 2014: 57-59；鈴木 2009: 20-23）。

多様な文献の中でも、戸田山（2002: 56-57）は特に、新書を参考にすることを提案している。新書を読めば、その分野ではどのようなことが問題になっているのか、その解決の選択肢としてはどんな考え方が提案されているのかについて、大まかな広がりを知ることができるためである。

このようなことから、問いが全く思いつかないとい

う学生に対しては、まずは授業の参考資料や関連する文献などを読んでいるかを確認し、もしまだ読んでいないということであれば、新書などを入手して情報をインプットすることを推奨すべきだと考えられる。

2-2) 自分の意見を持つための本の読み方 前節B)の学生は、自主的に何冊も参考文献を当たって読んだものの、その結果レポートの主張が引用ばかりになってしまい、自分の意見が提示できないという問題に直面していた。そのような学生は、「自分の視点を持つことにつながる本の読み方」ができていないと考えられ、その方法を伝えていく必要がある。本項では、自分の意見を持つことにつながりやすい文献の読み方の具体的方法として、2つを取り上げる。

一つは、批判的な視点や思考（楠見ら 2011）の重要性を伝えるというアプローチである。特にアカデミック・レポートや論文において、批判的な視点を持つということは、筆者の主張の不備や不足を探すのではなく、問題点を根拠に基づいて指摘したり、その問題について建設的な方向で検討するという意味で使われる（井下 2014: 18-21）。高校までの教育課程では、本を読む際の視点として、「筆者の論旨を正確に捉えること」を重視する一方で、そこから自分の意見を持つことに意識を向けることは、あまり重視されていない。あるいは、取り扱う教科書の内容を「事実」「正しいもの」として認識させるため、その内容に疑いの目を持たせることはない。そのため、批判的な視点を持って文章を読むことはほとんどなく、ともすればそのような行為にネガティブなイメージを持っている学生も存在する。

そこで、先述のように新書などに目を通すことと同時に、その際に批判的な視点を持って文献を読むことの重要性は強調しておく価値があるだろう。批判的に検討することで、新たな解釈や事実が明らかとなり、その積み重ねによって、学問は進展していくのである。

二つ目に、「批判的な視点」だけに限らず、より多様な気づきを拾い上げるためのものとして、戸田山（2002: 61-62）は別のユニークなアプローチを提案している。それは以下の4つの視点を意識しながら文献を読み、それぞれに該当する箇所を見つけたら、あらかじめ決めておいた色別の付箋を貼ってマークすると

いう方法である。その視点とは、①「メウロコ」:「なるほどそうだったのか」という目から鱗な箇所、②「ハゲドウ」: 激しく同意する箇所、③「ナツイカ」: どうしてそう言えるのか、納得のいかない箇所、④「ハゲパツ」: 激しく反発・反論する箇所、の4つである。その後の展開としては、自分にとって特にインパクトの大きかった箇所やトピックを一つ選び、その部分を絞り込んでいくことで、問いの生成につなげていく。

中学・高校までの国語教育では、おそらくはテキストの重要な箇所に配慮して読んでいくことが中心になっていたと考えられる。しかしこの読み方は、全体の要点を掴む上では有効であっても、筆者の主張に沿って読むことになってしまいがちで、自分の意見や視点を持つことにはつながりにくい。戸田山が提案するこのやり方は、自らの「感情的な気づき」に注目して読むことを促すと同時に、その気づきのカテゴリごとにマークをすることで、遡ってリフレクションしやすいという意味でも、優れた方法だと考えられる。

またこの方法は、「論理」や「客観的であること」が強調されがちなアカデミックライティングの中に、「感情」や「直感」を活かしていくことを提案したものだと言える。近年の認知科学研究でも、複雑な要因が絡んだ判断や意思決定、洞察的な場面では、感情や直感を含む、意識に上らない処理の過程の有用性が示されており（e.g., Damasio 1994）、そのような知見を踏まえても理に適った方法だと言える。

3.3.3 phase 3: 問いを生成する

このphase 3から、インプットよりもアウトプットに焦点を当てた支援となる。この段階の学生は、テーマに関連した本を読んだりして知識を得た結果、いくつかぼんやりと「書いてみたいな／書けそうかな」ということは思い浮かんでいる。しかし、まだ自分なりの「問い」というレベルのものが出来上がっていないという状況を想定している。

このような段階の学生への支援としては、大きく2つの方向性が考えられる。すなわち、3-1) 拡散的思考と収束的思考を使って、アイデアを生成・整理していく方法と、3-2) 思い浮かんだ関心のあるテーマに疑問詞をぶつけて、問いを生み出すという方法である。

3-1) 拡散的思考と収束的思考の利用 「収束的思考」

と「拡散的思考」の区別はもともと、心理学者のギルフォードによって提案された (Guilford 1950)。一般的に、「収束的思考」は論理立てて筋道を考え、一つの解を導く思考を指し、「拡散的思考」は多様な視点から物事を見、多くの解を発想するような思考を指す。学校教育の中では、「収束的思考」にのみ焦点が当てられがちではあるが、新しくユニークな発想をする上では、後者の「拡散的思考」を行っておくことが有用であるとされる。

この2つの思考を用いたレポートの問いの生成の方法としては、まずは拡散的思考によって、テーマに関連した「問いの種」を多方向に自由に生成する。その上で、収束的思考によってそれら生成された種を整理し、概念間の関係性や自分が特に書きたいことを見出し、レポートの問いへとつなげていく。この2つの思考の往来によって、問いの発想と絞り込みを繰り返しながら、有用な問いの設定へとつなげてゆこうというものである。

その具体的なテクニックとしては、いくつかのバリエーションが提案されている。例えば、「ブレインストーミング」(Osborn 1963; 佐渡島・太田 2013: 96-105)を行い、その後「KJ法」(川喜多, 1967)と呼ばれる方法によってまとまりを作ったり、構造化したりしていく方法がある。また、それを個人でより短時間に行おうとしたときは、マインドマップや(遠田, 2011)、マンダラート(桑田 2015: 38-41)といった方法も提案されている。いずれの方法も共通して、少し制約を緩めて問いを拡散的に生成し、その中で構造化・焦点化していく方法をとったものと言える。

なおいずれを用いる場合でも、出発点とすべきものとしては、いくらか分野による違いが指摘される。例えば慶應義塾大学教養研究センター(2014: 59)によれば、人文系では、自分の中での疑問や違和感を出発点にするとよいとされる。すなわち、講義で習った文学史／芸術学などの知識を基に解釈を深めるが、それらを前提にしながら、自分が疑問に思ったことや、違和感を抱いたことが、レポートの問いになりやすいということである。他方で社会科学領域では、自分がよく知っている対象を考えた方が書きやすいと指摘されている。学生が相談に来た授業科目によって、この部分の提案内容は変わってくると考えられる。

3-2) ビリヤード法 もう一つ全く別のアプローチとして、すでにいくつかの強く関心のあるテーマを思いついていたとしたら、そこから「問いをでっちあげる」方法として、戸田山(2002: 119-122)は「ビリヤード法」を提案している。この方法は、思い浮かんだテーマに、表3のような問いをビリヤードのようにぶつけていき、問いを生成するというものである。

例えば、「人口減少」というテーマを設定したとする。そこに「本当に？」という問いをぶつけると、「本当に人口は減少しているのだろうか」という問いが生成される。あるいは、2つの問いを合わせてぶつけることもでき、例として「いつ」「どこで」という2つをぶつけると、「人口減少の問題はいつ頃から、どのような都市や地方で進行しているのだろうか」という問いを生み出すことができる。このように、ある程度テーマやトピックが定まっている場合、ビリヤード法を用いることで、関連した多くの問いを生み出しやすくなると考えられる。

この方法も、興味を持ったトピックのうち、特に着目して議論したい観点について発想したり、あるいは焦点を絞り込んだりしていく上で有用だと言えよう。

3.3.4 phase 4 問いを評価する

様々な問いの種になるものを生成した後の段階として、それらを評価し、実際に執筆していくものを一つ選択する必要がある。

例えば申本(2018: 8-9)は、問いを決断する上での判断基準として、1) 自分自身の関心、2) 想定される読者の関心、3) 執筆期間、もしくは指定されてい

表3. ビリヤード法においてぶつける問いの一覧

ぶつける問いの例	
本当に [信憑性・事実]	どうやって [方法]
どのような意味 [定義]	なぜ [因果]
いつ (から／まで) [時間]	他ではどうか [比較]
どこで [空間]	これについては [特殊化]
だれが [主体]	一般的には [一般化]
いかにして [経緯]	すべてそうなのか [限定]
どのような [様態・現状]	どうすべきか [当為]

(戸田山 2002: 121より一部修正)

る分量, の3点を挙げている。

また戸田山(2002: 64-66)は, 不適切な問いの例として, 「一生かかっても答えの出ないような大きすぎる問題」「手がかりも研究方法もおそろくないような問題」「そもそも答えがないだろう問題」「(当該の)執筆期間では無理な問題」を挙げている。すなわち, 執筆者が扱える, 適切な規模の問いを設定する必要を指摘している。

さらに慶應義塾大学教養研究センター(2014:59)では, テーマを設定するときの注意点として, 「自分に扱えるテーマかどうかを吟味する」「テーマは出来るだけ絞って設定する」「資料が手に入るテーマを設定すること」「『〇〇すべき』だけじゃダメ」(結論ありきで考えがちになり, 他の可能性に目を向けられず, 客観的な記述にはなりにくい)といったことを指摘している。

これらのことを踏まえながら筆者間で議論を行い, 本稿では下記の5点を評価の基準として整理した。

①**自分自身の興味**: 第一の基準は, 自分自身の興味や関心という観点である。石黒(2012: 20)は, 「発見」と「探求心」こそが, 研究テーマを問いへと昇華させるものであり, また論文を書く原動力だと述べている。本人が書きたいこと, 考えてみたいこと, 興味を惹かれることは, 問いの生成の段階(phase 3)までも大きな影響を及ぼしていたと考えられるが, これらは問いを評価・選択する上でも, 前提の一つとなると考えられる。

②**自分の力量からの判断**: 2つ目の基準は, そもそもその問いを自分が扱うことができるかという, 直感的な判断を指す。より具体的には, 明確にその問いに答えることができるか, 指定された分量で論じられそうか, 提出締切までに作成できそうか, などといったことが挙げられる。いくら自分がその問いに興味があつたとしても, 上記の観点で難しそうと判断されるのであれば, その問いを選択することはリスクが高いと考えられる。

③**必要な論拠からの判断**: 特に社会科学系領域の場合, 自分の主張があつたとしても, それを支える論拠となる文献やデータ等がなければ, そもそもその主張ができない。そのため, 主張をサポートする信頼できるデー

タ(論拠)が存在するかということも, 問いを判断する一つの指標となると考えられる。

④**論じる意義の主張の可否**: もちろん授業内レポートの場合, 学問的・社会的な意義や新しさを強く示すことは難しいが, それでもあまりに個人的な主観に基づいた問いや, ありきたりの問いが設定されたレポートは, 高い評価を得難い。したがって, 問いかけの普遍性や意義はある程度求められると言える。より具体的には, 公共的・普遍的な意義を記述できるか, 全く同じことを言っている人はいないか, 何かしら常識や先行研究とは異なる視点を提示しているか, といったことが判断基準となると考えられる。

⑤**読み手の興味・関心**: 意義の主張の可否よりも分かりやすい問いの評価の基準として, 自分ではなくレポートを読む人にとって面白い問いかけとなっているかということが挙げられる。あまりにも当たり前の問いになっていないか, 授業の担当者や読み手が興味を持ってくれそうな問いであるかをチェックすることも, 一つの基準として考慮に入れるべきであろう。

なお, 鈴木・杉谷(2012)の述べる「洗練」の段階は, 得られた気づきをリフレクションし, 関連づけることから, それらの中からレポートの問いや主張につながるものを評価した上で取捨選択し, 絞り込んでいく過程までを含んでいる。その意味でこの「洗練」は, 本研究で言うphase 3及び4を合わせたものと解釈できるだろう。

3.3.5 phase 5: 問いを整える

この段階の支援は, 問いを設定し, 本文についてもある程度執筆したものの, 「問いがぼんやりとしている」あるいは「問いと主張が一致していない」というケースを想定している。したがって, 鈴木・杉谷(2012)の定義による「定式化」の段階に対応している。

このような学生に対しては, 定型的な支援のアプローチとして, 2種類あると考えられる。すなわち, 一つは大きい問いをより具体的なものにしばり込むという方法であり, もう一つは自分の一番言いたいこと・主張したいことから逆算して問いを作り出すという方法である。

5-1) はっきりとしていない問いをしばり込む phase 1でも示したように, 様々な問題を複層的に含んでい

る、あるいは、様々な観点からの解答が可能な大きすぎる問いは、しばしば学生のレポートの中に見られる(鈴木 2009: 17)。このような問いは、中心的に主張したいことに沿って、焦点を定める必要がある。

そのような学生に対する支援としては、第一に、大きすぎる問いを絞り込み、研究のサイズを小さくすることが求められる(石黒2012: 20)。例えば、phase 1でも挙げたように、「疑問文を含む一文」と具体的な制約を指定することは一つ有効な方法であろう。そうすることでレポートの射程が明確になり、全体の輪郭が見え、見通しも立つ。また、「問いに使われている言葉を、しっかりと定義しておく」(石黒 2012:20)ことも重要である。

あるいは別のアプローチとして、もっとも中心的な問題である「主問」を1つ絞り込んで設定した上で、その主問に答えを与える、具体性・限定性を持たせた「小さな副問」を設定することも提案されている(河野 2012:45)。ただし、この方法は卒業論文などある程度ボリュームのあるものでは有効であるものの、分量がそこまで多くならない小論文やレポートの場合は、主問自体を限定した形で立てるべきだろう。

5-2) 自分の主張したいことから逆算する 曖昧な問いを焦点化するもう一つの有効なアプローチとして、自分の一番言いたいこと、主張したいことから逆算して問いを整えるということが挙げられる(佐渡島ら 2015: 6-9)。一通り執筆した後に、「レポートの中で中心的に論述されていることは何か」「何が一番主張したいことなのか」「それはどのような問いに対する答えなのか」を整理してみることで、より相応しい問いに修正することができると考えられる。

あるいは、その結果修正された「問い」に合わせ、全体のアウトラインを見直す必要も出てくる可能性があるだろう。学生には、このような過程も「レポートの執筆」には含まれるものであると、あるいは、このような試行錯誤の過程こそ、レポートを通して論理的な文章を書くトレーニングになるのだということを伝える価値があると考えられる。

3.3.6 ガイドラインまとめ

以上、本研究を通して、「問いとは何か」の説明の仕方(phase 1)から、情報のインプットの仕方(phase

2)、そこでの気づきに基づく問いの生成と評価(phase 3-4)、問いの調整(phase 5)という5つの段階によって、問いを生成することの支援方法をまとめることができた。

なお鈴木・杉谷(2012)は、問いの生成過程を「気づき」「洗練」「定式化」という3つに分解し、それぞれのアプローチの方法について整理しているが、本研究の5つの段階は、より幅の広い授業や執筆段階に対応する必要があるピアチュータリングにおける支援のガイドラインとして、使いやすいものになっていると推察される。

以下では、実際に学生が経験しがちな、問いを立てる上での躓きの段階に対応したガイドラインになっているかを確認するために、研究1で抽出された内容(2.3.2)との関連を考えたい。

(A)「問いとは何か」ということの知識・理解が不足した学生に対しては、まずはphase 1の内容を踏まえ、問いとはどういうものであるかということ、具体的に伝えるべきであろう。

(B)「引用ばかりになってしまう」という学生に対しては、特にphase 2-2「自分の意見を構築するための本の読み方」を伝えることが効果的だろう。論旨を捉えようとするだけではなく、自分なりに感じたこと、考えたことに配慮し、気づきをメモしながら読んでみることで、この状況は打開しやすくなると考えられる。あるいは、文献をまだ読んでおらず、教科書や授業資料のみを発想のソースにしているような学生には、新書などの文献をまずは一冊読んでみることを提案してみるべきだろう。

次に、ある程度執筆も進んでいる、(C)「主張・結論に対応した問いになっていない／一つの問いに絞ることができない」という学生への対応としては、phase 5の内容、すなわち、一番の主張や書きたいことを確認した後、そこから逆算して問いを修正したり、再設定させたりすることが基本となろう。あるいは場合によっては、アウトラインの再検討も必要になるかもしれない。

また(D)「課題で要求されていることが読み取れない」という学生には、基本的なレポートの型を伝えた上で一緒に課題の解釈を行い、並行して学生の段階に

応じて相応しいサポートを提供すべきだと考えられる。

4. 結論

本稿では、レポートライティングにおける様々な段階の中でも、サポートの方法が十分に確立していない「問いを立てる」ということの支援の在り方について検討した。まず、東北大学のライティング相談窓口の利用者情報を記載したカルテから、学生がどのような段階で躓きを経験するのかを整理した。その上で、刊行されているアカデミックライティングに関わる文献を参照しながら、問いを立てるプロセスのそれぞれの段階に対応した支援のガイドラインを構築した。

本研究の成果としては、問いを立てるという活動の中にも、その準備を含めて様々な段階、あるいは躓きのバリエーションがあること、そしてそれぞれに対応した、チュータリング支援の具体的な方法を明確にしたことにある。これまで、レポートの問いを立てる段階に関しては、「自分なりの問いを設定しなさい」ということ以上に踏み込んで言えることは多くなかったと考えられる。本研究の成果を踏まえれば、SLA窓口のような課外のピアチュータリングの場面に限らず、授業内でも、学生の問いの設定・定式化を促すための、段階を踏んだ説明が可能になる。

最後に、本研究の課題と今後の展望として二点を指摘しておきたい。一点目は、特に研究1の中で分析対象となった対応数の少なさである。研究1の中で問いを立てる上での躓きを特定するために行った分析の中で参照したのは12ケースであり、サンプル数として十分とは言えない。また、いずれも東北大学の学生であり、SLAの窓口を自ら利用したと言う意味では、ある程度学習意欲の高い学生であるため、潜在的には他の段階で躓いていた学生が多くいる可能性も否定できない。今後、より体系的な調査を行っていく必要があるだろう。

二点目として、本研究では問いを立てる支援を行うためのガイドラインを構築したものの、まだそれに基づいたサポートを実施していないことが挙げられる。学生への対応を受けて、ガイドラインを適宜見直し、修正・精緻化をしていく余地は多分に残っている。よ

り妥当かつ有益なサポートのガイドラインとしていくために、本研究で構築したものを最終版とするのではなく、より精度を高めていく必要があると言える。

謝辞

本研究は、東北大学学習支援センターにおけるライティング部会の2018年度の活動の成果としてまとめられたものです。本プロジェクトを進める中で様々なアドバイスやサポートをくださった、学習支援センターのスタッフの皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- Damasio, A. (1994) *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. NY: G.P. Putnum's Sons.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976) *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Guilford, J. P. (1950) "Creativity." *American Psychologist*, 5, 444-454.
- 井下千以子 (2014) 『思考を鍛えるレポート・論文作成法』 (第2版) 慶応義塾大学出版会.
- 石黒圭 (2012) 『論文・レポートの基本』 日本実業出版社.
- 伊丹敬之 (2001) 『創造的論文の書き方』 有斐閣.
- 川喜多二郎 (1967) 『発想法：創造性開発のために』 中央公論社.
- 慶應義塾大学教養研究センター (2014) 『アカデミック・スキルズ：学生による学生のためのダメレポート脱出法』 慶應義塾大学出版会.
- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門』 (第3版) 慶應義塾大学出版会.
- 串本剛 (2018) 「執筆の準備」 東北大学学務審議会編 『東北大学レポート指南書』 (第2版) 東北大学学務審議会／東北大学高度教養教育・学生支援機構, pp.2-9.
- 楠見孝・子安増生・道田泰司 (2011) 『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』 有斐閣.
- 桑田てるみ (2015) 『学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版』 実教出版.
- Osborn, A. (1963) *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. New York: Scribner's.

- 佐渡島紗織・太田裕子（2013）『文章チュータリングの理念と実践：早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.
- 佐渡島紗織・坂本麻裕子・大野真澄（2015）『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』大修館書店.
- 菅谷奈津恵（2018）「文章の作成」東北大学学務審議会編『東北大学レポート指南書』（第2版）東北大学学務審議会／東北大学高度教養教育・学生支援機構, pp.16-21.
- 杉谷祐美子・長田尚子・小林至道（2009）「協調学習を通じた気づきと問題設定の深まり」鈴木宏昭編『学びあいが生みだす書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット, pp.87-112.
- 鈴木宏昭（2009）『学びあいが生みだす書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット.
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（2009）「レポートライティング教育の意義と課題」鈴木宏昭編『学びあいが生みだす書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット, pp.1-14.
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（2012）「レポートライティングにおける問題設定支援」教育心理学年報, vol.51, pp.154-166.
- 戸田山和久（2002）『論文の教室：レポートから卒論まで』日本放送出版協会.
- 遠田幹雄（2011）『マインドマップの書き方をマスターしてマインドマップを使いこなそう（マインドマップ作成とサンプル紹介）』株式会社ドモドモコーポレーション.
<http://dm2.co.jp/2011/04/mindmap-sakusei.html>
(閲覧日2018/08/10)
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構（2015）『学習支援センター（SLAサポート）年次活動報告書』東北大学高度教養教育・学生支援機構.

